

促進學習的評估中的回饋成分及適當運用

祝新華

香港理工大學

1. 引言

促進學習的評估 (Assessment for Learning, AfL) 要了解學生目前在哪兒，需要走到哪兒，怎樣更好地走到那兒 (Assessment Reform Group 1999)。學界普遍認為回饋是促進學習的評估的重要特徵之一 (Assessment Reform Group 2002, The Qualifications and Curriculum Development Agency 2009, OECD 2005)。合適的回饋有助學生改善學習，提高學習成效，達至最大限度的發展。

2. 確立回饋成分的依據

回饋指一個人接收到關於他自己行動結果的信息 (勞恩特里 1989)。教學評估過程廣泛使用回饋，如課堂評點與追問、作業評語、書面的測試成績報告或口頭分析等 (祝新華 2009)。

2.1. 回饋模式

針對影響回饋成效的因素，研究者提出了不同的觀點，形成了多種回饋模式。

1. 體現刺激 - 反應的回饋模式。早期的回饋模式主要是借鑒行為主義心理學理論發展起來的，認為回饋與外界刺激、個人反應緊密聯繫。Ilgen, Fisher and Taylor (1979) 的回饋作用模式是較為典型的：外部環境刺激 (包括複雜的回饋刺激、原有資料) → 學生 → 反應。其中，“反應”受學生個人特點與外部環境限制的影響。“學生個人特點”影響包括對回饋的感知 (perception of feedback)、對回饋的接受 (acceptance of feedback)、期望對回饋作出反應 (desire to respond to feedback)、預期的反應 / 目標 (the intended response/goal)。

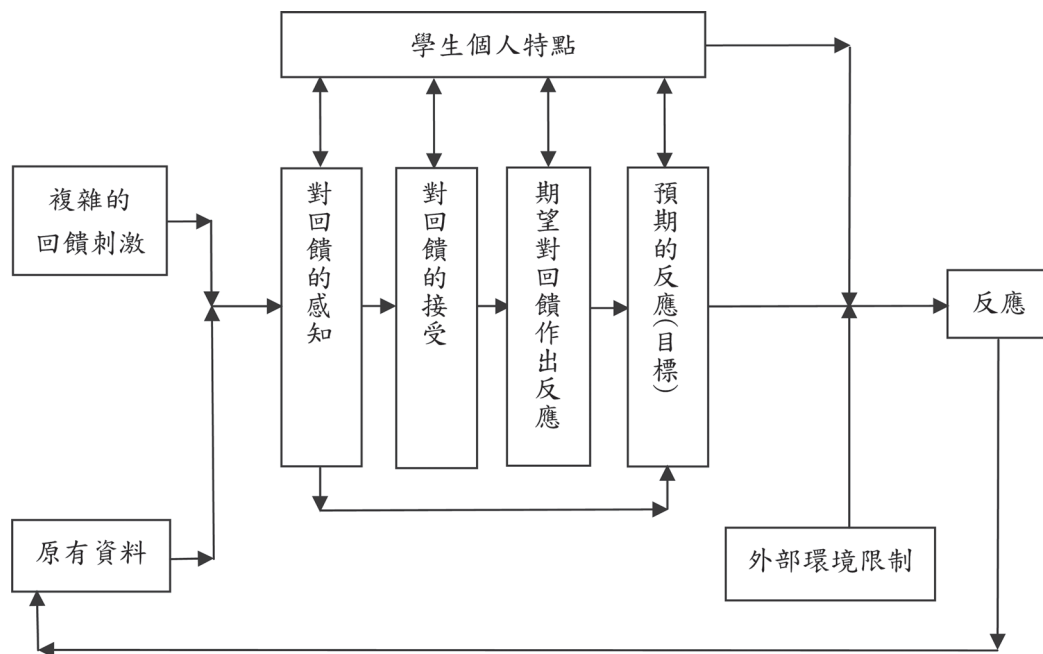


圖 1 回饋對接受者的作用模式 (Ilgen, Fisher and Taylor 1979)

2. 強調反思的五階段回饋模式。Bangert-Drowns, Kulik, Kulik and Morgan (1991) 分析了以文本為基礎的回饋，提出五階段的回饋模式（圖 2），五個階段分別為：

(1) 目前狀態 (initial state)：學習者的初始或現有狀態，包括學習者的興趣、目標定位、自信程度和原有的知識結構等。

(2) 搜尋與提取 (search and retrieval)：由問題引發。人們較容易在記憶中獲取那些儲藏在豐富環境（有詳盡細節）中的信息。

(3) 反應階段 (responds)：學習者確定如何反應，並對回饋的內容有所預期。

(4) 評價階段 (evaluates)：學習者根據回饋的信息評價自己的反應。如果學習者確信其反應適當，回饋也證實了其反應正確，那麼提取通道 (retrieval pathway) 就會被加強，但知識會保持不變。如果學習者確信自己的反應，但外界回饋認為他是錯誤的，那麼學習者就會嘗試去理解錯誤的原因。如果學習者最初不肯定其反應是否正確，那麼回饋對其肯定與否較不能刺激學習者的深層反思，除非他對所學習的內容非常感興趣。

(5) 調整階段 (adjustments)：學習者調整相關知識、自我效能、興趣和目標，這些調整成為下一階段的“目前狀態”。

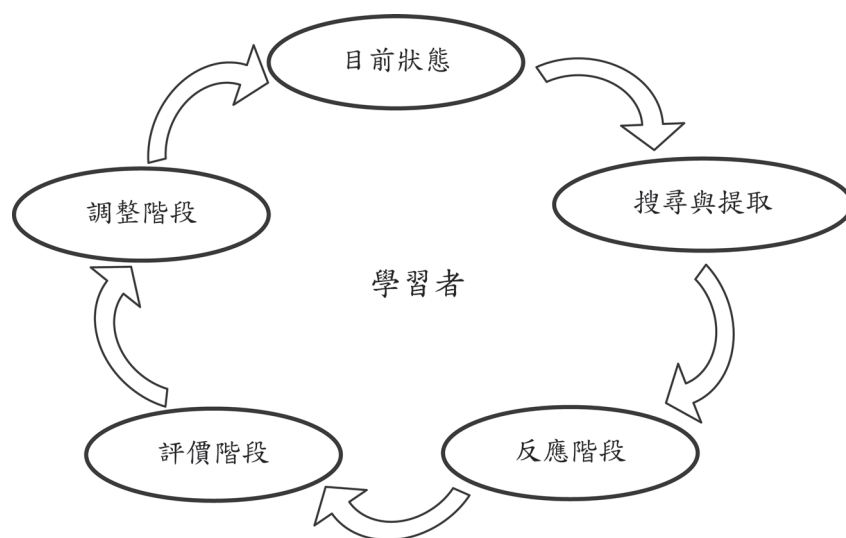


圖 2 回饋循環圈的五階段模式 (Bangert-Drowns, Kulik, Kulik and Morgan 1991)

3. 強調自我調節的回饋模式。現代學習觀認為學習是自我建構知識的過程。Nicol and Macfarlane-Dick (2006) 以此為基礎提出新的回饋模式，強調學生的內在自我調節。自我調節學習 (self-regulated learning) 是一個主動建構過程，學習者設定學習目標，並監察、調整、控制其認知、動機和行為，過程受所設定的目標和環境的語境特徵引導、限制 (Pintrich and Zusho 2002)。此外，Nicol and Macfarlane-Dick 提出了支持、發展學習者自我調節的 7 個原則。參見圖 3。

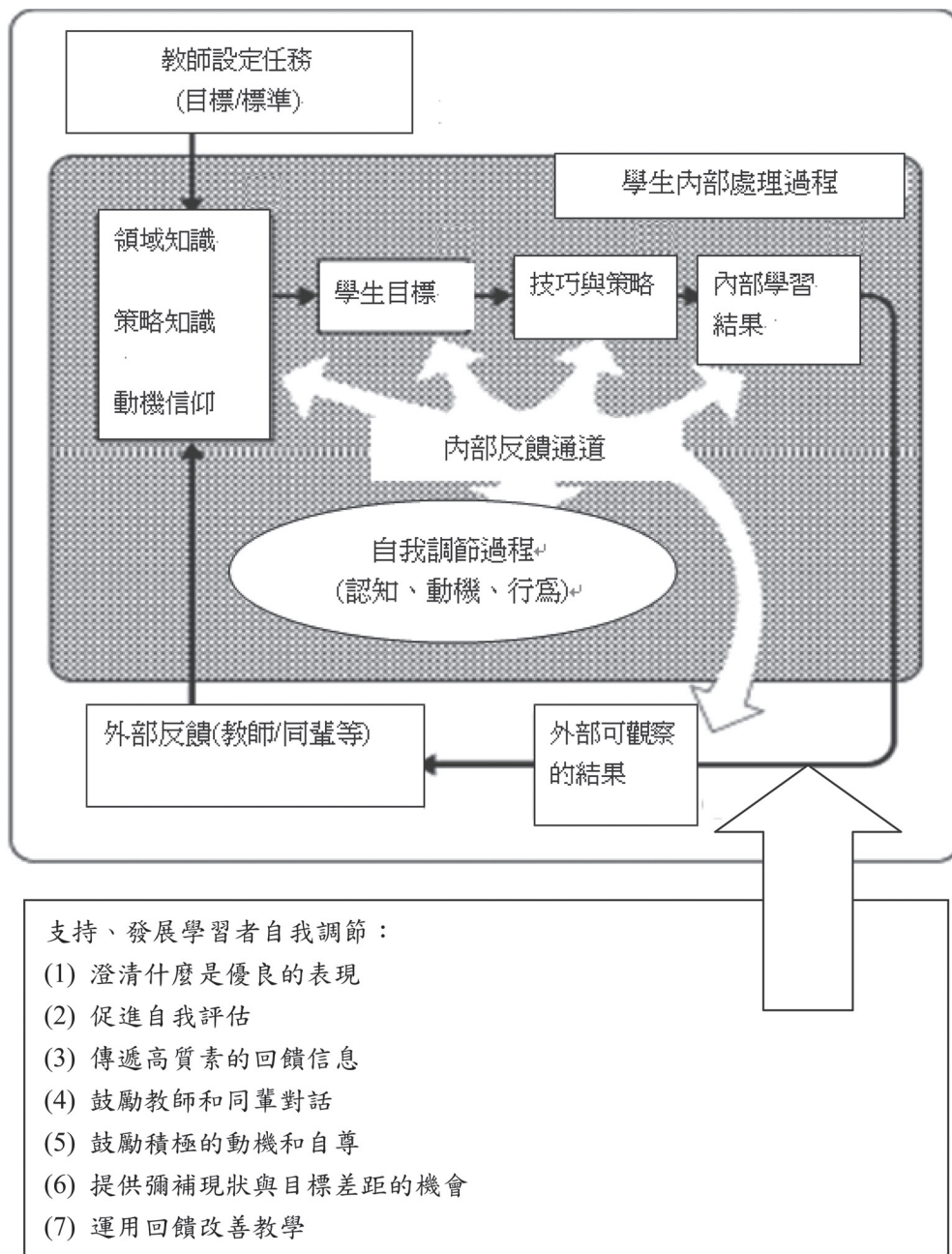


圖 3 強調自我調節學習的回饋模式與支援、發展學生自我調節的回饋原則 (Nicol and Macfarlane-Dick 2006)

4. 強調教學環境和學習者特點的回饋模式。Narciss and Huth (2004) 強調根據教學環境和學習者的特點，為複雜的學習任務提供有效的信息。回饋要重視三個因素：第一是回饋內部因素：(1) 回饋內容，包括評價成分（如核對）和信息成分（如給予線索、類比、解釋、範例等）；(2) 回饋效能（如認知、元認知技能、動機等）；(3) 回饋呈現（如時間、進程、適應性等）。第二是教學情境因素：(1) 教學目標（如課程的學習目標等）；(2) 學習任務（如知識、認知操作、元認知技能等）；(3) 錯誤和阻礙（如典型錯誤、不當策略、錯誤根源等）。第三是學習者個人因素：(1) 學習目標；(2) 先備知識、技能；(3) 學習動機（如學習成就需要、學習效能和元認知技能）。

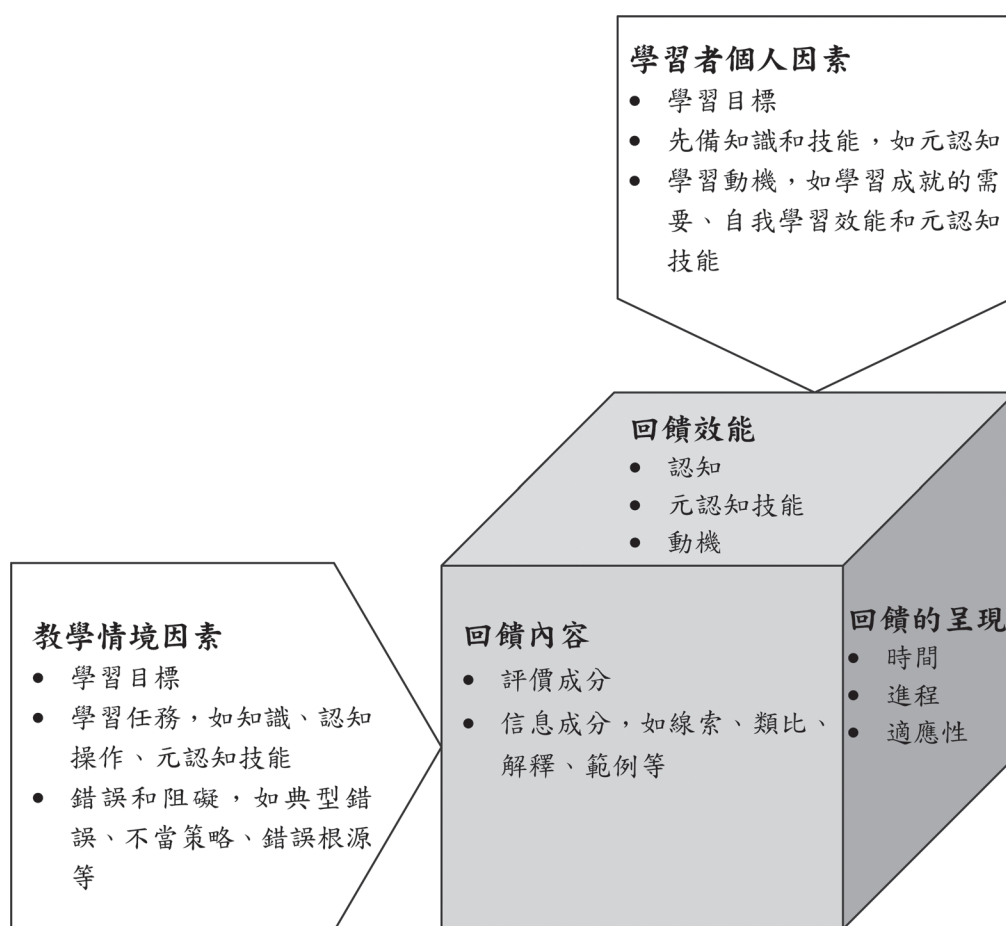


圖 4 與回饋信息互相作用的因素 (Narciss and Huth 2004)

與學習理論的發展相對應，不同時期的回饋模式各有特點。總的來看，人們越來越關注學生的個別差異和積極參與。這變化與促進學習的評估的理念發展是一致的。

從上述回饋模式看，在設計回饋時，我們要注意以下因素：教學情境、學生特點、優良表現的標準、學習目標、學習現狀、學習錯誤、自我評價、學生任務、下一步行動等。教師在專業發展過程中，清楚回饋過程有助於理解回饋的實質，實施有效的回饋。

2.2. 回饋追求的效能

一些學者採用實證的方法，觀察、分析回饋的實際功能，為提出有效回饋措施奠定基礎。回饋對學習的作用，可能是正面的，也可能是負面的（Hattie and Timperley 2007），或是沒有作用的。在現實教學中，確實不是所有回饋都能促進學生的學習。

在不同的時期，由於學習、評估理念的不同，人們追求的回饋效能是不同的。

1. 加強或修正學習。Carlson（1979）認為學生在學習過程中接收到的回饋信息，有助加強或修正其學習，從而引導學生更有效地達成課程目標。

2. 縮小學習現狀與學習目標之間的差距。Ramaprasad（1983）認為回饋是用來彌補學習者現有學習水平和目標參照水平之間差距的信息。這意味著學習者必須認識學習目標，再對比自己現有水平與目標水平的差距，並採取正確的行動去彌補兩者之間的差距（Sadler 1989）。

3. 通過對話提供多種信息。Askew and Lodge（2000）擴大了回饋的外延，認為它是在正式和非正式情景中支持學習的所有對話。在促進學習的評估中，回饋主體是多元化的。Hattie and Timperley（2007）提出，回饋是教師、同學、書本、家長、自己等提供的有關學生個人成績或理解力的信息，如教師或家長可提供改正的信息，同學可提供多種可選的策略，書本則可提供說明或澄清思想的信息等。

4. 評估與教學之間的橋樑。是否強調回饋是學習評估（Assessment of Learning）與促進學習的評估（Assessment for Learning）的核心區別之一。過往的學習評估不重視分析學生的知識掌握情況及能力發展水平，以致評估忽略對學生提供回饋信息。而促進學習的評估強調收集學生學習表現的信息，對教與學提供適當的回饋，促使教師與學生調整教學活動，引導學生達到預期的學習目標。由此可見，評估並不意味著學習的終止，恰恰是下一階段學習的開端。由於回饋是向前看的，通過影響學生下一步行動而提高未來的成績，又可稱為前饋（feedforward）（Carless, Joughin, Liu and Associates 2006）。

香港教育政策重視促進學習的評估，認為評估是課程、學與教及回饋循環中不可或缺的一部分（課程發展處 2002）。從圖 5 可見，評估—回饋—教學的循環關係，即通過“回饋”把評估與學習建立起必然的聯繫。從評估到回饋，從回饋到教學，從教學再到評估，如此往返無窮，使各類水平的學習者都能得益。

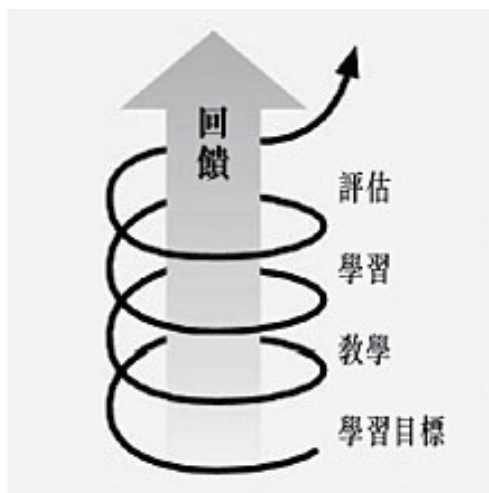


圖 5 學習、教學及評估循環（課程發展處 2002）

人們對回饋效能認識的變化是十分明顯的，從最初強調引導學生加強或修正學習活動，發展到縮小學習現狀和目標之間的差距，近來則強調多主體互動反饋。簡言之，前期較強調教師對學生學習的控制，後期則較強調學生的積極參與。然而，它們之間又是互為補充的。

綜合以上觀點，回饋要實現以下效能：

1. 信息作用：又稱發現作用，給學生傳遞高品質的信息，包括：（1）學習成就，已走到哪裡；（2）甚麼是好表現（如目標、標準、水平等），該走到哪裡；（3）現狀與目標的差距；（4）學習優點、長處或潛能；（5）學習不足、困難與弱項。

2. 激勵作用：鼓勵動機、信念和自尊，強調自我效能感。

3. 導向作用：又稱促進或教育作用，包括：（1）根據學習需要與困難，引導學生作必要的改變（Tummons 2005），彌補現有水平和目標水平的差距；（2）鼓勵學生發揮還沒引起重視的潛能，實現最佳發展（Knight and Yorke 2003）。從教師角度看，其內容有：（1）教師調整教學計劃，如當前補救（如把某詞再解釋一次）、後續調整（調整日後教學目標、內容、方法、評估任務等）。從學生角度看，其內容有：（1）實施教師的回饋建議；（2）參考教師的回饋意見，自我反思如何改進學習目標、方法，以更好地走到“那裡”。

為達到促進學習的目的，評估後不能只給分數了事，合理的做法是：教師分析該生學習表現不佳之處及其原因；反思自己的教學是否適合該生；在此基礎上提出回饋，讓學生瞭解學習中存在的問題，明確新階段學習的改進方向；並引導學生採取恰當的方法改善學習。

3. 有效回饋的成分

回饋包括多種成分，它們在特定情況組成不同的回饋。根據上述對回饋模式和效能的總結，並考慮教學實踐中存在的問題，我們應重視以下回饋成分：

3.1. 分數與等級

採用分數或等級概括地敘述學習結果，客觀判斷學生表現（不作定性的評價）。

第一，連續性分數。如根據百分制直接給分。對於某個群體提供資料回饋，還可計算以下總體統計值：平均數、全距、分數段。百分制給分容易令學生產生挫折感，因此總結性考試不宜採用。舉例來說，一個學生得 89 分，而另一學生得 90 分，從測量學角度看，一分之差並不能說明這兩個學生之間的水平差異。然而，一些學生、家長甚至老師不以為然，他們存在比較心理，以致學生之間的競爭愈演愈烈，帶來極大壓力。

第二，等級。中國通常用“5、4、3、2、1”五個等級記分，分別表明“優秀”、“良好”、“及格”、“不及格”、“劣等”。這種記分方法簡單明瞭，在平時考查中運用比較方便。但難以具體掌握評分標準，如 3 分與 4 分、4 分與 5 分之間的差異。因此，又產生了 4+、4- 等等級。在具體操作過程中，也可先打分數，再歸為等級（孫海麗 2006）。為了拉開學生的分數距離，以前曾用常態分佈記分法強行限定各等級比例。但這種方法傾向於反映學生在某集體中的地位，不易顯示多大程度上達成了教學目標。同時，這種通過學生之間比較進行的評分，會造成過大的競爭，不宜在教學中使用。

我們要以降低學生的學習壓力為前提決定採用哪種方法。如 1997 年中國國家教委在《關於當前積極推進中小學實施素質教育的若干意見》中明確提出：要改革中小學的考試和評價方法，積極提倡小學階段取消百分制，實行等級制，用正面鼓勵的評語激勵學生進步。2001 年 5 月中國國務院《關於基礎教育改革與發展的決定》重申要改革考試內容和方法，小學成績評定應實行等級制。這是可取的，等級制使教師不再斤斤計較分數的得失，更加注重學生情感、態度、習慣、興趣的發展。過去有的教師常埋怨少數成績差的學生拖了全班後腿，“恨鐵不成鋼”，師生關係比較緊張，實施等級評價後，這種狀況有所改善（沈大安等 2003）。

3.2. 陳述

以中性語言客觀描述學生的學習表現，如：（1）判斷對錯、學習進度等。（2）指出不足或問題。包括未到達的目標、未完成的任務、需改進的地方，如“你的文章主題很好，但事情的發展過程寫得太過簡單”。如對全班回饋，宜指出學生典型、共同的錯誤，讓學生明白問題所在，清楚“現狀”與“預期目標”的差距，從而明白需

要改善的地方 (Tanner and Jones 2006)。此外，亦包括學習態度、習慣、方法等方面的問題。(3) 幫助學生梳理答案。如為學生的答案理清思路、選取正確部分、作出補充、糾正錯誤、論證答案正誤，有時甚至代替學生給出正確的答案。例如，在課堂中，學生讀了一篇關於屈原投河殉國的文章，老師提問“屈原為甚麼投河”，針對學生不同的回答，老師可作出不同的陳述回饋：

學生甲答：“因為楚國被秦國滅了，屈原不願做亡國之人，遂投河自盡。”學生答對了一部分，教師補充說：“屈原因為楚國被秦國滅了，不願做亡國之人，於是投河自盡，以表明自己對楚國的忠貞之心。”

學生乙答：“因為楚國被秦國滅了，屈原不願做亡國之人，遂投河自盡，以表示他感謝楚王的重用。”學生答案是部分錯誤的，教師明確糾正：“其實楚王並不重用屈原。屈原忠於楚國，卻屢遭毀謗，多次被楚王放逐，鬱鬱不得志。”

學生丙答：“因為楚國被秦國滅了，屈原不願做亡國之人，遂投河自盡，以表明自己對楚國的忠誠之心。”學生答對了，教師可說明：“對了，我們從屈原寫下以愛國為主題的《楚辭》，可以推論他對楚國的忠誠之心。”論證學生答案正誤的原因，包括舉例、找出篇章中的信息等。

3.3. 批評

對學生表現作出的評價性(質性)回饋，分為批評與讚賞。批評是用否定或負面的語言概括評斷學生的表現，如“表現欠佳”、“學得很差”、“成績不好”等。要特別注意的是，對學生表現的不當批評或控制性回饋，常常成為提高學習水平的阻礙(Baron 1993, Fedor, Davis, Maslyn, and Mathieson 2001)。批評對差生會帶來嚴重的負面影響。朱作仁(2000)曾報告過這樣一個頗有代表性的事例：一個學習並不差的學生，面對老師的提問老是不舉手，問他“為甚麼？”，他說“有一次我對問題沒思考好就舉手，被叫到發言，遭到老師的批評：你答不出為甚麼舉手？從那以後，我就不舉手了，反正叫不到我”。

3.4. 讚賞

通過正面的語言指出學生的成就、進步之處，包括學了甚麼、作出的努力、完成的任務；成就、進步、正確的地方；強項、特長、潛能等。讚賞必須根據事實作客觀的描述。如“你具有演講的才能”、“你的發言很幽默，能引起我的深思”“你的想法很有獨創性”、“你念得比老師還要棒，老師覺得你長大肯定能當一名播音員”等評語(楊紅兵、張國珍等 2001)是老師經常會使用的。

使用得宜的讚賞性回饋可發揮激勵的作用，激發學習動機，具體表現為：(1) 形成成就感，讓學生在自信中走向成功；(2) 減輕心理壓力，使學習不太成功的學生也

看到自己的進步；(3) 培養學生的自信；(4) 探測、提示學生的最高水平，啟動學生的內在驅動力。有效地使用讚賞對學生的成績有正面的效果。

另一方面，不當的讚賞卻會產生負面的效果。讚賞可能對學生如何評價自己的能力有負面的影響，教師應該因應學生的年齡作出不同的回饋。研究指出較年長的學生在答對後得到讚賞或答錯後得到中性回饋，會覺得老師認為他們能力低；而在答錯後得到批評或答對後得到中性回饋，會認為老師估計他們有更高的能力，只是不夠努力。相反，較年幼學生會認為答對後得到讚賞表示他們能力高，答錯後得到批評表示他們能力低 (Meyer, Bachman, Biermann, Hempelmann, Ploger, and Spiller 1979, Meyer 1982)。

另外，讚賞所指向的對象會影響它的有效性。Hattie and Timperley (2007) 指出把注意力由任務導向個人的讚賞不大有效，因為這種讚賞所帶信息多不能回答這三個問題：要去哪兒、怎樣去、下一步是哪兒 (要進行甚麼活動以取得更好的進展)。相對來說，導向努力、自我調節、參與或與任務過程和表現有關的讚賞更為有效，如“你很棒，因為你很努力，並能應用這個概念來完成任務”。

學生對學習、讚賞的看法也會影響其成效。一般來說，學生都喜歡老師的讚賞。但是，如果學生不認為學習成就是有意義的，老師的公開表揚卻會讓他們覺得是懲罰 (Brophy 1981, Carroll et al. 2001, Carroll, Durkin, Hattie, and Houghton 1997, White and Jones 2000)。

總結性評價較重視客觀公正，相對來說形成性評估應更重視發揮反饋激勵進步的作用。

3.5. 建議

在國際上，很多學校的評估常常只看錯對，沒有提出改進方向，大部分學生只能得到一個簡單的等級和幾句總括性的評語 (Wolf, Bixby, Glenn and Gardner 1991, Graham and Harris 1994, Black and William 1998, Wiggins 1998, Clarke 2001, Olin and Sullivan 2004)。回饋追求的目標不是給學生下一個簡單的評斷或等級，還要向學生詳細闡述獲得正確答案的相關線索 (Kulhavy and Stock 1989, Bangert-Drowns, Kulik, Kulik, and Morgan 1991, Mason and Bruning 2001)，以及下一步該如何做 (Shute 2008)。調查發現學生更喜歡那些包括具體建議、解釋和修正方向指引的評語 (Straub 1997)。因此，回饋不僅要提供優點和不足的信息，更要結合實際問題提出改進建議。改進建議包括以下兩方面：

1. 改進的目標、範圍或方向。引導學生發揚長處，思考自己的改進方向，彌補不足或錯誤，爭取進步。如“下次在引用別人的話時，要使用甚麼標點符號？”、“這

是一篇好文章，你對環境的描述非常仔細。你可以想想，該如何進一步描述人們的心情和感受？” 。課堂提問中，教師在學生答題的基礎上提出追問也是一種建議回饋。推而廣之，公開考試組織者也要根據學生表現的不足，為每所學校提出改進建議。

2. 提出改進行動方案、步驟等。如提示學生“下一次交作文前，應該先檢查標點符號”。

建議的目標是為學生提供具體的、可操作的回饋信息，方便學生採取實際行動。同時，建議也間接地讓學生明白自己的不足，知道現狀與目標的差距。如“你可從 XXX 角度思考，尋找更有創意的答案”，這個建議暗示了學生的創意不足。

3.6. 實據與解釋

有時要提出實據（顯證），或作必要的解釋（說明理由），讓學生清楚如何採取改進。這有兩個好處，第一，使學生真切地理解回饋，並信服老師的批評，如錯在哪？為甚麼錯？第二，體會老師讚賞的真誠性，如“你的思考方向與同學的不同，你很聰明”要比“你很聰明”可信，讓學生清楚知道老師為甚麼表揚自己。第三，讓學生知道如何跟進回饋，如說明過程，甚至提出解決問題的實例，以方便實施建議。

4. 回饋成分使用與組合

教師可根據特定的教學情境選用部分必要的回饋成分，如根據實際需要用等第、評語或綜合多種形式呈現學生的作文評價結果（中華人民共和國教育部 2001）。

4.1. 各種成分的效能與負面影響

在採用哪些回饋成分時，教師必須考慮其可能產生的效能和負面影響。表 1 簡述了各種回饋成分在信息、激勵和導向方面可能產生的影響。▲顯示在大多情況可能產生“效能”，▼顯示在大多情況可能產生“負面影響”。目前，我們要特別注意，不要過分依賴分數、等級、批評等成分，多重視讚賞、建議、實據與解釋等成分。

表 1 各種回饋成分可能產生的效能與負面影響

回饋成分	可能產生的效能與負面影響		
	信息	激勵	導向
分數與等級	▲量化學習總體表現 ▼不清楚重要方面的具體特點	▲競爭，引起直接動機 ▼影響差生信心、自尊等	▼未直接涉及如何改進，需學生自己計劃
陳述	▲客觀概述完成任務的表現(客觀過程與結果)，去個性化	▼不明顯	▼未直接涉及如何改進，需學生自己計劃
批評	▼基於問題和弱點，直接但負面地提示學生的個人特點	▼制約或抑制學習動機、自信、自尊，甚至損害自我勝任感	▼未直接涉及如何改進，需學生自己計劃(對於有反思精神及積極心的學生起作用)
讚賞	▲基於成就和進步，直接並正面地展示學生的個人特點	▲保持或提升學習動機、自信、自尊，增強自我效能感	▼未直接涉及如何改進，需學生自己計劃
建議	▲在建議中隱含/間接顯示學生的不足之處	▼不明顯	▲明確指出改進措施與方法，學生可自我調控
實據與解釋	▲通過示例、說明展示現狀、原因、方法等(可信性及操作性高)	▼不明顯	▲有助學生瞭解改進方法

4.2. 複合型的回饋

從表 1 可見，各種回饋成分優劣互見，我們應該合理、有機組合相關成分，以形成複合型的回饋。

1. 根據需要選擇不同強度的回饋。實施促進學習的評估時，不同成分組成的回饋，起着不同強度的作用。如 Nyquist (2003) 提出由弱至強的五個層次回饋組成成分：(1) KoR (Knowledge of Results)，即有關學習結果的信息，學生只得到分數或等級的信息；(2) KCR，即 KoR 加上明確的前進目標 (Clear goals) 或對問題正確答案的回饋 (knowledge of Correct results)；(3) KCR 加上解釋 (explanations)；(4) KCR 加上解釋，再加上一些具體的改善建議 (specific suggestions for improvement)；(5)

KCR 加上解釋，再加上一些特定活動（specific activities）以改善學習。我們要根據不同情況，採用不同強度的回饋。如對於少反思、欠自覺、較外向的同學，宜用作用較強的回饋組合。如對反思能力強的學生，這是一個很好的思考方向，具體做法有待深入研究。

例如，在一次記敘文寫作中，老師發現學生普遍順時序平鋪直敘，使文章顯得單調平淡。對於程度較差、反思能力較弱的學生，老師可點出問題，提出記述事件不一定要依時序，可嘗試倒敘或插敘，甚至舉例說明，示範讓學生知道可以怎樣寫。但是，對於程度較好、反思能力較強的學生，老師可能不用舉例或示範，因為這樣反而有機會限制了學生的創意思維。

2. 除分數、等級外，還可加上描述性回饋。分數、等級只能展現學生的總體情況，而描述性回饋（陳述、批評、讚賞、建議、實據與解釋）可報告學生的努力、態度、舉止、成就，以及錯誤的原因，使教師更容易向家長傳達學生的學習信息，並減少家長拿學生做比較（張淑賢 2007）。在重要的學期或畢業測試，宜對學生的表現作書面報告，以激勵學習動機，採取改進措施。中國一些學校實踐的“分數或等級+評語”形式，既能反映出學生的能力、習慣、態度的全面表現，又能充分發現學生的閃光點（楊紅兵、張國珍等 2001）。作為全國教育改革實驗區的山東省煙台市，於 1994 年首先在小學考試中取消百分制，實行“等級+特長+評語”回饋方式，能較好地體現促進學習評估的理念。一些學者強調，教師既可提供積極的、輔助性的評語，又可運用分數對學生作客觀和適量的刺激和強化，促進學生能力的發展（劉正偉 2002，王尚文 2002）。

但是，外國有研究指出，由於評分和評等加上評語的回饋（自我型回饋），包含進一步得到更高成績的期待，對成績好的學生能保持較高的學習興趣和成績，但總體對所有學生而言，它對學生的興趣和成績有負面作用（Butler 1988）。從此看來，我們值得進一步分析“分數或等級+評語”一類回饋可能有的負面作用。

3. 多採用“讚賞—建議”型回饋。以往評估多採用“找錯—批評”型回饋，“缺點本位”，多找尋問題，嚴扣分，嚴批評。這種回饋帶來頻繁而強烈的失敗體驗，影響學生的自尊心。另一方面，“讚賞—建議”型回饋採用激勵性評語表揚學生的學習表現，肯定學生的努力；並提出具體建議，使學生知道教師對他的希望與要求，自己應該如何改進，效能更大（祝新華 2003）。

在採用“讚賞—建議”型回饋時，要考慮學生個別差異（祝新華 2011）。教師在評估時，應把學生的智力水平和學習態度也考慮在內。對於成績不佳但盡力學習的學生，應給予適當的表揚鼓勵，以免他們心灰意懶。對於學習程度不同的學生，要提出學生可達到的要求，能實施的建議。以學生作文為例，要求優生有精彩的個性化表達，巧妙的構思；要求中等生有一段生動的語言，一個豐富的想像；要求後進生寫出感情真摯的一句話，把一詞恰到好處地用好。後進生自信低、學習動機弱，教師要多給予鼓勵。

此外，要避免總採用常模參照式的回饋，應多考慮個人內部參照（祝新華 2011）。以作文為例，即使是後進生，與其過去的表现比較，在選材、組材、開頭、結尾、語言、結構、內容等方面，總會有進步之處。

總而言之，適量有效的回饋是推行促進學習的評估的重要方向。無論是日常評估還是總結評估，從學生發展角度看，我們可多嘗試使用複合型回饋。如在閱讀課堂教學中，一些教師會作大量的提問（日常評估形式之一），但由於認識不到回饋的重要性，或為了趕教學進度等原因，往往是少給學生易於理解、可以跟進的回饋，我們可通過引導教師採用複合型的回饋策略加以改進。

參考文獻

- 課程發展處。2002。學校評估政策—評估方式的轉變。收錄於《基礎教育課程指引—各盡所能·發揮所長》。香港：課程發展處。
- 勞恩特里（Derek Rowntree）著，陳任廣、楊義明譯。1989。《英漢教育辭典》（English Chinese A dictionary of education）。台北：五洲出版社。
- 劉正偉。2002。寫作教學改革的新方向。收錄於倪文錦、歐陽汝穎主編：《語文教育展望》。上海：華東師範大學出版社，頁 353-354。
- 沈大安等。2003。《實施多元評價促進學生發展》。杭州市小學生等級制學業評價研究報告。
- 孫海麗。2006。初級階段口語課成績測試設計。《教育探索》第 8 期，頁 60-61。
- 王尚文。2002。《中學語文教學研究》。北京：高等教育出版社，頁 302-304。
- 新加坡教育部課程規劃與發展司。2009。《投入型學習教學與評價指引》。新加坡：教育部。
- 楊紅兵、張國珍等。2001。高年級學生口語交際評價研究。《考評與測試》第 4 期，頁 26-27。
- 張淑賢。2007。以評估促進學習。收錄於梁佩雲、張淑賢編：《導向學習的評估：教育實務彙編》。香港，香港大學出版社，頁 7-19。
- 中國國家教委。1997。關於當前積極推進中小學實施素質教育的若干意見。中國：中華人民共和國國家教委。<http://www.hnedu.cn/fagui/Law/15/law_15_1223.htm> 2010 年 7 月 3 日訪問。
- 中國國務院。2001。關於基礎教育改革與發展的決定。中國：中華人民共和國國務院。<<http://www.edu.cn/20010907/3000665.shtml>> 2010 年 7 月 3 日訪問。
- 中華人民共和國教育部。2001。《九年制義務教育語文課程標準》（實驗稿）。北京：北京師範大學出版社，頁 21。
- 祝新華。2003。發展“讚賞-建議”型的評估方式——以華文科寫作評估為例》。收錄於新加坡華文研究會：《新加坡華文教學論文三集》。新加坡：泛太平洋出版社，頁 221-238。
- 祝新華。2009。閱讀教學提問中的追問系統探討。《中國語文通訊》第 85-86 期，頁 3-13。
- 祝新華。2011。促進學習評估中的反饋的效能及其提升策略。《課程教材教法》第 4 期，頁 58-64。
- Askew, Susan and Lodge Caroline. 2000. *Feedback for Learning*. London: Routledge and Falmer.
- Assessment Reform Group. 1999. *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Assessment Reform Group. 2002. Assessment for learning: 10 principles, research-based principles to guide classroom practice. <www.assessment-reform-group.org/CIE3.PDF> Accessed 9 November 2009.
- Bangert-Drowns, Robert L., Kulik Chen-Lin C., Kulik James A., and Morgan MaryTeresa. 1991. The instructional effects of feedback in test-like events. *Review of Educational Research* 61(2): 213-238.
- Baron, Robert A. 1993. Criticism (informal negative feedback) as a source of perceived unfairness in organizations: Effects, mechanisms, and countermeasures. In *Justice in the Workplace: Approaching Fairness in Human Resource Management*, ed. Russell Cropanzano, 155-170. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Black, Paul and Wiliam Dylan. 1998. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles. Policy and Practice* 5(1): 7-75.
- Brophy, Jere E. 1981. Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research* 51(1): 5-32.
- Butler, Ruth. 1988. Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology* 58: 1-14.
- Carless, David, Joughin Gordon, Liu Ngar-Fun and Associates. 2006. *How Assessment Supports Learning: Learning-Oriented Assessment in Action*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Carlson, C. R. 1979. Feedback for Learning. In *On College Teaching*, ed. O. Milton, 125-152. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Carroll, Annemaree, Durkin Kevin, Hattie John and Houghton Stephen. 1997. Goal setting among adolescents: A comparison of delinquent, at-risk, and not at-risk youth. *Journal of Educational Psychology* 89: 441-450.
- Clarke, Shirley. 2001. *Unlocking Formative Assessment: Practical Strategies for Enhancing Pupils' Learning in the Primary Classroom*. London: Hodder and Stoughton.
- Fedor, Donald B., Davis Walter D., Maslyn John M., and Mathieson Kieran. 2001. Performance improvement efforts in response to negative feedback: The roles of source power and recipient self-esteem. *Journal of Management* 27(1): 79-97.
- Graham, Steve and Harris Karen R. 1994. The role and development of self-regulation in the writing process. In *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*, ed. Dale H. Schunk and Barry J. Zimmerman, 203-228. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hattie, John and Timperley Helen. 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research* 77(1): 81-112.
- Ilgen, Daniel R., Fisher Cynthia D., and Taylor M. Susan. 1979. Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology* 64(4): 349-371.
- Knight, Peter T., and Yorke Mantz. 2003. *Assessment, Learning and Employability*, 35-36. Great Britain: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Kulhavy, Raymond W., and Stock William A. 1989. Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review* 1(4): 279-308.
- Mason, B. Jean and Bruning Roger. 2001. Providing feedback in computer-based instruction: What the research tells us. Center for Instructional Innovation, University of Nebraska Lincoln: 14. <<http://dwb.unl.edu/Edit/MB/MasonBruning.html>> Accessed 1 June 2006.
- Meyer, Wulf-Uwe. 1982. Indirect communication about perceived ability estimates. *Journal of Educational Psychology* 74(6): 888-897.
- Meyer, Wulf-Uwe, Bachmann Meinolf, Biermann Ursula, Hempelmann Marianne, Ploger Fritz-Otto and Spiller Helga. 1979. The informational value of evaluation behavior: Influences of praise and blame in perceptions of ability. *Journal of Educational Psychology* 71(2): 259-268.

- Narciss, Susanne and Huth Katja. 2004. How to design informative tutoring feedback for multi-media learning. In *Instructional Design for Multimedia Learning*, ed. Helmut M. Niegemann, Detlev Leutner and Roland Brunken, 181-195. Münster, Germany: Waxmann.
- Nicol, David J., and Macfarlane-Dick Debra. 2006. Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education* 31(2): 199-218.
- Nyquist, Jeffrey B. 2003. The benefits of reconstructing feedback as a larger system of formative assessment: A meta-analysis. Unpublished MA thesis, Vanderbilt University, Nashville, Tennessee.
- Olina, Zane and Sullivan Howard J. 2004. Student self-evaluation, teacher evaluation, and learner performance. *Educational Technology Research and Development* 52(3): 5-22.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2005. Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms. Centre for Educational Research and Innovation. <<http://www.oecd.org/dataoecd/19/31/35661078.pdf>> Accessed 3 July 2008.
- Pintrich, Paul R., and Zusho Akane. 2002. Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, ed. John C. Smart and William G. Tierney, 55-128. New York: Agathon Press.
- Ramaprasad, Arkalgud. 1983. On the definition of feedback. *Behavioral Science* 28(1): 4-13.
- Sadler, D. Royce. 1989. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* 18(2): 119-144.
- Shute, Valerie J. 2008. Focus on formative feedback. *Review of Educational Research* 78(1): 153-189.
- Straub, Richard. 1997. Students' reactions to teacher comments: An exploratory study. *Research in the Teaching of English* 31(1): 91-119.
- Tanner, Howard and Jones Sonia. 2006. *Assessment: A Practical Guide for Secondary Teachers*. London: Continuum International Publishing Group.
- The Qualifications and Curriculum Development Agency. 2007. Assessment for learning guidance. <<http://www.cornwall.gov.uk/default.aspx?page=8258>> Accessed 23 November 2009.
- Tummons, Jonathan. 2005. *Assessing Learning in Further Education*. Exeter UK: Learning Matters Ltd.
- White, Karen J., and Jones Karen. 2000. Effects of teacher feedback on the reputations and peer perceptions of children with behavior problems. *Journal of Experimental Child Psychology* 76(4): 302-326.
- Wiggins, Grant. 1998. *Educative assessment: Designing assessments to Inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wolf, Dennie, Bixby Janet, Glenn John, and Gardner Howard. 1991. To use their minds well: Investigating new forms of student assessment. *Review of Research in Education* 17: 31-74.

通訊地址：香港 九龍 紅磡 香港理工大學 中文及雙語學系

電郵地址：xinhua.zhu@inet.polyu.edu.hk

收稿日期：2011年4月6日

接受日期：2011年12月20日